

Megjelent: az ELTE Pedagogikum támogatásával

az iskolakultúra 2008/11-12 melléklete

A nők esélyegyenlőségének támogatása a felnőttképzésben

2008 januárjában egyéves magyar-német felnőttképzési együttműködési projekt (1) zárult az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Andragógia Tanszék és a jénai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézet Felnőttképzési Tanszék részvételével. A kutatás a sokszínű felnőttképzés területéről három aktuális problémát felvető témakörre fókuszált: 1. „Képzéstávoli” csoportok (2) 2. Idegen nyelvek tanulása, 3. Az időskorban rejlő lehetőségek.

A projekt megvalósulását nagymértékben elősegítette a www.teamspace.de kommunikációs platform, amely egy virtuális iroda az interneten. A „Let’s work together!” mottó a portál küldetését fejezi ki. A legmodernebb 5 POINT AG internet-technológiát egy ISO 9001: 2000 minősítéssel rendelkező rendszer biztosítja. Előnye, hogy segítségével a különböző kontinenseken alakuló felsőoktatási kutatócsoportok professzionálisan és hatékonyan tudnak együttműködni. A kommunikáció, koordináció és kooperáció a Teamspace keretén belül történik. A felhasználóbarát verzió kialakítása révén a csoportok szerveződése gyorsan és rugalmasan megy végbe. A virtuális együttműködés alapja, hogy minden résztvevő rendelkezzen internetkapcsolattal. Egy-egy tudományterületen megvalósuló projekt keretén belül a kutatócsoportok nemcsak saját munkájukat követhetik nyomon a különböző fázisokban, hanem betekinhetnek a párhuzamosan futó kutatásokba is, így a résztvevők számára átláthatóvá válik a projekt egésze.

A „Képzéstávoli” csoportok részprojekt a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetűek szemszögéből vizsgálta a felnőttképzést, különös tekintettel a nőkre mint kiemelt célcsoportra. Ennek során feltártuk és összehasonlítottuk a két ország felnőttoktatási sajátosságait, a nők munkaerőpiaci részvételét támogató képzési és továbbképzési programokat, valamint a hátrányos helyzet leküzdésének lehetséges megoldásait. Interjút készítettünk Lengyel Jánossal, a Közép-Magyarországi Regionális Munkaügyi Központ igazgatóhelyettesével és Daniela Berndt asszonnyal, a Jénai Munkaügyi Hivatal Esélyegyenlőségért Felelős Osztályának megbízottjával. A tanulmányban részletesen foglalkozunk egy budapesti nagycsaládos civil szervezet és a jénai Női Akadémia (Frauenakademie) nőket támogató felnőttképzési kezdeményezésével a gyakorlatban.

Társadalmi környezet

Hátrányos helyzetben többféle okból lehet az ember. A TÁRKI Háztartáspanel vizsgálata alapján a marginalizálódás és a társadalmi együttműködés kereteiből való kiszorulás meghatározó tényezői a családi életciklusból, a munkaerőpiaci részvételből, a regionális egyenlőtlenségekből, a képzettségi okokból és az etnikai hovatartozásból eredő hátrányok. A nők esetében azonban – bármelyik kategóriát tekintjük is – gyakran többszörösen hátrányos helyzettel találjuk magunkat szembe (például a kisgyermekes édesanyák, a roma nők vagy az alulképzett/túlképzett nők esetében).

A „képzéstávoli” kifejezés az aktuális német nyelvű oktatáspolitikai vita során, a szociális egyenlőség reprodukciójával kapcsolatban merül fel, amelyet maga az oktatási

rendszer idéz elő. A német felnőttképzési szakirodalomban még nem honosodott meg, mert viszonylag új fogalom, ezért többnyire hiányoznak a definíciós javaslatok. A magyar nyelvhasználatban a képzési hozzáférés szempontjából nem használjuk ezt a kifejezést. A nők „képzéstávoli” csoportként való besorolásakor a különböző értelmezési keretek közül elsősorban a képzési esélyekre vonatkozó hátrányból indultunk ki. Obermayer (2007) szerint az alábbi szociodemográfiai tényezők alakítják ki ezeket a hátrányokat: szociokulturális háttér, szocializáció, regionalitás, migrációs háttér, kor és egyéb korlátok. Hátrányon Gerhild Brüning (2002) „a mindenkori normán mért társadalomban korlátozott részvételt” érti, „gazdasági, kulturális és politikai területen”.

A magyar köznyelvben gyakran használt „hátrányos helyzetű” gyűjtőfogalmat általában a szociális rászorultsággal párosítjuk. Azonban munkaerőpiaci és esélyegyenlőségi hátrányban érezhetik magukat a fogyatékkal élők, a kisgyermeket nevelők, a kisebbségek tagjai vagy éppen éppen más okból a társadalmilag elfogadott „átlagtól” eltérő egyének is (például a krónikus betegségben szenvedők, a szenvedélybetegek stb.). A csoportok többsége

Európai időmérleg-vizsgálatok igazolják, hogy a magyar nők töltik a legtöbb időt a házimunkával (Eurostat, 2004). Család és karrier kettőssége folyamatos szerepütközéseket, individuális problémákat jelenthet, ebből adódóan a gyermekes nők pályaképe eltér a gyermektelenektől. Míg az utóbbi csoportba tartozók karrierje hasonlóan alakul férfitársaikhoz, addig a gyermekes nők munkaerőpiaci szerepvállalása és karrierépítése a gyermekvállalás után nő meg igazán.

számára gyakran már a közoktatási rendszerben szertefoszlik az élethosszig tartó tanulásba történő bekapcsolódás esélye. Ezek a társadalmi csoportok a munkaerőpiac szempontjából a leggyengébb esélyekkel rendelkeznek. Az alacsony iskolai végzettség, a gyakran több évig, akár évtizedig tartó távollmaradás a munka világából egy sajátos életvilágot alakít ki, melynek megváltoztatása hosszú folyamat. Többnyire hiányzik belőlük a motiváció, hiszen az ingerszegény környezet vagy az önbizalom hiánya, a tájékozatlanság vagy egyszerűen a kényelmesség nem ösztönzi őket egyéni életútjuk megváltoztatására. A hátrányos helyzetet gyakran maguk a civil vagy érdekvédő szervezetek még inkább felerősítik azáltal, hogy nem a megoldásra, a „jó példák” bemutatására törekednek.

Mindkét országban a felnőttképzési programokba történő bekapcsolódás szorosan összekapcsolódik a munkaerőpiaci részvétel kérdéskörével. Magasabb iskolai végzettség általában jobb foglalkozással, jobb keresettel és

jobb munkaerőpiaci érvényesüléssel párosul. A nők egyenlő esélyű hozzáférése azonban az európai uniós irányelvek és a feminista mozgalmak tevékenysége dacára ma még az élet számos területén (például a munkaerőpiacon) jelentős hátrányokat szenved. Magyarország piacevezető gazdasági napilapja, a *Világgazdaság* (2007. április 3.) szerint a munkaadók még mindig nem tartják be a fél évszázaddal ezelőtti, a Római Szerződésben lefektetett „egyenlő munkáért egyenlő bért” alapelvet, ugyanis a magyar nők többet dolgoznak, és ugyanabban a munkakörben átlagosan 15 százalékkal keresnek kevesebbet férfitársaiknál; igaz, a tendencia javuló (hiszen 8 évvel ezelőtt 22 százalékos volt a kereseti különbség).

A nők munkaerőpiacon tartása nemcsak elvi, hanem gazdasági érdek is. „A nők a rendszerváltozás legnagyobb vesztesei” – jelentette ki Gurmai Zita európai parlamenti képviselő a Nemzetközi Nőnap és az Esélyegyenlőség Európai Éve alkalmából szervezett konferencián (2007. március 30.). Az Európai Szocialisták Pártja nőszervezetének elnöke szerint a lisszaboni stratégia megvalósítása lehetetlen a nők szerepének növelése nélkül. Az előregedő társadalom, a nyugdíjrendszer fenntarthatóságának kihívása, a születések

számának folyamatos csökkenése miatt az európai gazdaság jövője függ attól, milyen arányban sikerül a nőket a munkaerőpiacon tartani.

A társadalmi megfelelés kényszere azonban néha kettős terhelést ró a gyermeket nevelő édesanyákra. Európai időmérleg-vizsgálatok igazolják, hogy a magyar nők töltik a legtöbb időt a házimunkával (*Eurostat*, 2004). Család és karrier kettőssége folyamatos szerepváltásokat, individuális problémákat jelenthet, ebből adódóan a gyermekes nők pályaképe eltér a gyermektelenektől. Míg az utóbbi csoportba tartozók karrierje hasonlóan alakul férfitársaikhoz, addig a gyermekes nők munkaerőpiaci szerepvállalása és karrierépítése a gyermekvállalás után nő meg igazán. A gyermekek száma és a munkaerőpiaci lehetőségek kapcsolata is fordítottan arányos, szoros összefüggést mutat. Az Európai Unió egészére, de különösen hazánkra igaz, hogy minél több gyermeket nevel egy nő, annál kisebb valószínűséggel van jelen a munkaerőpiacon. Magyarországon a 20–49 éves korosztályba tartozó nők közül a három- és több gyermekesek mindössze 13 százaléka foglalkoztatott. Németországban ez az arány 39 százalék (*TÁRKI*, 2005).

Napjainkban a hátrányos helyzetű csoportokkal összefüggő kezdeményezések és pályázatok az élet minden területén prioritást élveznek. Ezek a programok nemcsak a kompetenciabővülésre fókuszálnak, hanem általában a társadalmi részvétel erősítését is szolgálják.

Tanulmányunkban az alábbi kérdésekre keressük a megoldási lehetőségeket:

- Miért nevezhetjük a nőket a felnőttképzés szempontjából „képzéstávoli” csoportnak?
- Hátrányosabb helyzetűek-e a nők a férfiakkal szemben a (tovább)képzést illetően?
- Hogyan, milyen módon és eszközökkel tudja enyhíteni a problémákat a felnőttképzés?

Munkaerőpiaci reintegráció a felnőttképzés segítségével

A különböző társadalmi csoportok eltérő kihívásokat jelentenek a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek számára. A felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférés lehetőséget ad arra, hogy felzárkóztassa a munkaerőpiacon hátrányos helyzetben levő egyéneket. A felnőttképzés esélyt teremthet arra, hogy tudatos döntéseinkkel hozzájáruljunk a kiszolgáltatottság és a hátrányos megkülönböztetés veszélyének csökkentéséhez (*Bajusz*, 2000). A tanulás által képesek leszünk más szemszögből figyelni a körülöttünk levő eseményeket, és bizonyos kritikai gondolkodással viszonyulunk a világhoz.

A nők felnőttképzésben való nagyobb részvételi arányát a munkaerőpiaci hátrányos helyzetet kompenzáló jelenségként is értelmezhetjük. A kormányzati intézkedések az európai uniós törekvésekkel összhangban kiemelten kezelik a nők munkavállalással kapcsolatos gondjait. Sokszor tartják megoldásnak a pozitív diszkriminációt, de ennek alkalmazását a munkáltatók gyakran vélt vagy valós indokok alapján elutasítják.

A német Oktatási és Kutatási Minisztérium által készített vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a nők összességében ritkábban vesznek részt továbbképzéseken, mint a férfiak. Az általános és szakmai továbbképzéseket illetően megfigyelhető, hogy a nők gyakrabban vesznek részt általános továbbképzéseken, viszont a szakmai képzést illetően alulreprezentáltak. A szakképzésekre történő jelentkezés erősen függ a kereső tevékenység típusától, a foglalkozáshoz szükséges képzettségtől és a munkahelyen betöltött pozíciótól.

Kormányzati törekvések Magyarországon

A 2004–2006 között megvalósuló kormányzati intézkedések egyik központi problémája a foglalkoztatottság növelése, a több és jobb munkahely létesítése, illetve ezek elérhetősége mindenki számára, ezért az Operatív Programok átfogó céljainak a következőket határozták meg:

- a foglalkoztatási szint emelése,

- a munkaerő versenyképességének javítása a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzettség biztosításával,

- a társadalmi beilleszkedés elősegítése.

A célokból kiindulva a HEFOP (Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program) 5 prioritási területet fogalmazott meg:

- aktív munkaerőpiaci intézkedések támogatása,

- a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem a munkaerőpiacra való belépés elősegítésével,

- az egész életen át tartó tanulás támogatása és az alkalmazkodóképesség javítása,

- az oktatás, a szociális szolgáltatások és az egészségügyi ellátórendszer infrastruktúrájának fejlesztése,

- technikai segítségnyújtás.

A 3 év alatt meghirdetett és jelenleg is futó HEFOP-pályázatok pénzügyi finanszírozását a Strukturális Alapok közül az Európai Szociális Alap (ESZA) és az Európai Regionális Fejlesztési Alap (ERFA), illetve hazai források biztosítják.

A Lengyel Jánossal, a Közép-Magyarországi Regionális Munkaügyi Központ fejlesztési és koordinációs főigazgató-helyettesével készült interjú alapján elmondhatjuk, hogy a munkanélküliség többségében a nőket érinti. 2006-ban 63278 női ügyfél kereste fel a kirendeltséget, amely az összes ügyfél 54,1 százalékát jelentette. Ebből összesen 2725 fő vett részt munkaerőpiaci képzésben, ahol a támogatott képzési programok kiválasztását az egyén motivációja és a munkaerőpiaci igények együttesen befolyásolták. A tavalyi évben leggyakrabban választott felnőttképzési programok nők esetében: informatikai képzés, nyelvi képzés, irodavezető, dajkaképzés, szociális gondozó, pénztáros, kereskedelmi képzés és a virágkötő voltak, tehát többségében tipikus női szakmák. A nők munkaerőpiaci mobilitása magasabb, a támogató szolgáltatások gyakran visszatérő női ügyfelekkel találkoznak. A munkaügyi központ adatlapján szinte kizárólag csak nők jelölték meg elhelyezkedési nehézségként a családot.

Állami kezdeményezések Németországban

A német munkaerőpiac egyik legfontosabb problémája, hogy a nők átlagosan hosszabb ideig munkanélküliek, mint a férfiak, és a munkanélküliség is kétharmad részben a nőket érinti. Ennek megszüntetése érdekében a Munkaügyi Hivatal olyan projekteket szervez, amelyek az ismét munkába álló nőket támogatják, azonban ezek a projektek nem mindig felelnek meg a nők valós igényeinek. A Jénai Munkaügyi Hivatal esélyegyenlőségi megbízottjával folytatott beszélgetésből kiderült, hogy gyakran éppen az alapvető differenciálás hiányzik a női munkavállalók között, például a foglalkoztatási csoportok alapján. Kétségtelen, hogy az újból munkába állni kívánó nők kevésbé rendelkeznek munkaerőpiaci és álláskeresési ismeretekkel (például önéletrajzírás), ezért nyilvánvaló, hogy a különböző támogató programokat (különösen a képzési programokat), intézkedéseket harmonizálni kellene a nők valóságos igényeivel.

Non-profit szerepvállalások

A nők társadalmi részvételének támogatásában egyre nagyobb szerepet kapnak a társadalmi szervezetek. A nonprofit szektor jelentősége abban áll, hogy mindig az adott helyi igények kielégítésére, egy-egy csoport érdekvédelmére koncentrálnak. A támogató programok többsége pályázatok útján valósul meg, sokszor különböző szervezetek összefogásával. Bár néhány pályázatban a munkavállalói, vállalkozói oldal is részt vesz támogatóként (főleg érdekképviseletei által), a hatékony párbeszéd és együttműködés azonban még várat magára.

A civil programok sokszínűsége a probléma többszemponútú megközelítését szemlélteti. A már futó HEFOP-programok között megtalálhatók:

– Komplex képzési programok (például a REGINA modellprogram, amely komplex képzési és munkaerőpiaci reintegrációs program a gödöllői régióban élő, gyeden, gyesen levő kismamák és a 40 év feletti nők számára).

– Tájékoztató, tanácsadó szolgálatok (például a PALLÓ-projekt, amely elsősorban a felnőttképzési programokra fókuszál).

– Nonprofit munkaközvetítők (például a Jól-lét alapítvány).

– Vezetés- és szervezetfejlesztő felnőttképzési programok (például a MINŐK [Civil Női Tanoda], a CTF Alapítvány).

Léteznek azonban olyan helyi kezdeményezések, amelyek nem egy teljes programra, hanem annak egyes elemeire koncentrálnak. Például a Bonus Nyelviskola a kisgyermekes anyákat célozza meg, amikor az ő időszervezetüknek, időbeosztásuknak megfelelően délelőtti vagy késő esti időpontokban szervezi meg a képzéseket; de említhetnénk azt a példát is, amikor Vecsésen kihelyezett szépségápolási tanfolyamokat szerveznek. Az is gyakran előfordul, hogy nyelvtanulás céljából a tanár „házhoz megy”; illetve sporttevékenységek esetén a különböző klubok kiegészítő szolgáltatást nyújtanak a kisgyermekes anyáknak azáltal, hogy „babamegőrzést” biztosítanak a szolgáltatás igénybevételének ideje alatt.

Női Akadémia (Frauenakademie)

Elsődlegesen nők számára megszervezett foglalkozásra vonatkozó ajánlatok mellett Németországban számos speciális képzési kínálat létezik azzal a céllal, hogy a részt vevő nőket erősítsék és támogassák a kötelezettségvállalás tekintetében, a társadalmi és személyes változási folyamatokban. Ezek az esélyegyenlőséget támogató képzési kínálatok arra ösztönzik a résztvevőket, hogy kritikusan foglalkozzanak a környezetükkel és aktív állampolgárokká váljanak.

Speciálisan nőknek tervezett képzési kínálat egyik példája a Baden-Württembergi-i Női Akadémia, ahol egy tanulási ciklus általában három évig tart. A kínálat különösen a családdal rendelkező nőket célozza meg, így a szemináriumok a hét folyamán két délelőtti zajlanak. Az eredeti koncepció nem egy specifikus szakmai tevékenységre való felkészítésre fókuszál, hanem általános képzést kínál. Sikeres részvétel után lehet bizonyítványt szerezni, amely azonban nincs akkreditálva. A tanfolyam természet- (biológia, ökológia), illetve társadalomtudományi (történelem, irodalom, szociológia, teológia, ökonómia stb.), valamint művészet-, színjátszás- és kommunikációs szemináriumokat, projekteket foglal magába. A tematikát általában a nők szempontjából közelítik meg, tehát a történelmi és társadalmi szemináriumok a korabeli kiemelkedő személyiségű nők sorsával foglalkoznak.

Annak ellenére, hogy a beiratkozáshoz nem feltétel felsőfokú iskolai végzettség, mégis a képzések igényt tartanak a tudományos színvonalra. Az első két szemeszterben a tudományos munkamódszerek közvetítése kerül a középpontba.

2007 áprilisában, a Schwäbisch Hall-i Női Akadémián tett látogatás apropójaként találkoztunk az akadémia vezetőjével, dr. Ruth Steinke asszonnyal, aki megerősítette, hogy a nők különböző előfeltételeket, képzési igényeket hoznak magukkal, mint a férfiak. A nők tanulási életútja gyakran megszakad a család és a foglalkozás közötti konfliktus miatt. Steinke asszony szerint a Női Akadémia éppen ezekre a kihívásokra kíván választ adni, amikor lehetőséget biztosít a hasonló élethelyzetben levő és életpasztorálattal rendelkező nők gondolatcseréjére. Sajnos egyre kevesebb nő képes és hajlandó arra, hogy a népfőiskola által nyújtott kínálatot három éven keresztül igénybe vegye. Steinke asszony véleménye szerint át lehetne gondolni, hogy a jövőben foglalkozás-, illetve végzettség-orientált képzéseket kínáljanak fel, amely azonban „már nem volna női akadémia, hanem valami más”. A Női Akadémiát továbbképzési lehetőségként, „egy nemre vonatkozó

igazságos társadalom megvalósításának” esélyeként kell értelmezni, és „nem a résztvevők munkaerőpiacra való előkészítőjeként”.

Felnőttképzési módszerek és szervezési lehetőségek a nők képzésében, továbbképzésében (távoktatás, e-learning, coaching)

A nők (különösen a családos anyák) időstruktúrája az alapképzések, átképzések, továbbképzések tekintetében sajátos módszertani repertoárt igényel. A hagyományos oktatási formák helyett előtérbe kell helyezni az egyéni igényeket jobban figyelembe vevő szervezeti, formai és módszertani megoldásokat. Számos lehetőség közül most csupán a távoktatást, az e-learninget és a coachingot szeretnénk kiemelni.

A hagyományos távoktatás legfontosabb jellemzői: a tanuló a képzési idő nagyobbik részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt, ahol személyes kapcsolat során, közvetlen irányítás mellett mélyíti önállóan szerzett ismereteit, gyakorol és fejleszti képességeit tanárai, azaz tutorai segítségével. A tanuló az önálló tanulási szakaszban írásos – tanulást irányító – útmutató segítségével önállóan dolgozza fel a rendelkezésére bocsátott úgynevezett oktatócsomag tananyagait, például a tankönyveket, jegyzeteket, amelyek szintén írásos formában kerültek a kezébe.

A távoktatás széles társadalmi rétegek számára teszi elérhetővé az oktatást; legfontosabb célkitűzése a munkaerőpiaci hátrányos helyzet enyhítése, megszüntetése. Ezen oktatási forma létrejöttét és folyamatos fejlődését a mindennapi valóság szükségletei indukálják: sok új szakma születik, nő a szakmák iránti kereslet, a hagyományos szakképzés pedig nem tudja kielégíteni az egyéni igényeket. Különösen nem képes megfelelni a már munkában álló felnőttek átképzési vagy reinkadrációs (például gyermeknevelési szabadságról munkaerőpiacra visszatérő anyák) feladatainak. A távoktatás fontosságának felismeréseként az Európai Parlament 1987. július 10-én elfogadta az Európai Közösség Távoktatási Egyetemeiről szóló határozatot, és egy Bizottságot állított fel, amelynek feladata volt a távoktatási programok kifejlesztése a Közösségen belül. A memorandum hangsúlyozza, hogy az intézmények és tagállamok között összehangolt politika és program szükséges, mert csak az bővítene a távoktatási tevékenység körét, fokozná a munka hatékonyságát (Kovács, 2001, 75). A távoktatás „világjelenségé” (Maróti, 1992, 101.) válásával a hagyományos értelemben felfogott tanulás elmélete megdőlt, ugyanis egyértelművé vált, hogy

nemcsak formális oktatási intézményekben történhet meg az elsajátítás, hanem különböző helyeken és helyzetekben.

A hagyományos távoktatás legfontosabb jellemzői: a tanuló a képzési idő nagyobbik részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt, ahol személyes kapcsolat során, közvetlen irányítás mellett mélyíti önállóan szerzett ismereteit, gyakorol és fejleszti képességeit tanárai, azaz tutorai segítségével. A tanuló az önálló tanulási szakaszban írásos – tanulást irányító – útmutató segítségével önállóan dolgozza fel a rendelkezésére bocsátott úgynevezett oktatócsomag tananyagait, például a tankönyveket, jegyzeteket, amelyek szintén írásos formában kerültek a kezébe. Az oktatócsomag rendszerint egyéb hangosított és/vagy képi eszközöket is tartalmaz (diafilmetket, hangszalagokat, később hang- és videokazettákat, kísérleti csomagokat és segédlete-

ket), sőt a tanuló – gyakorlást biztosító jártasságokat és készségeket fejlesztő – feladatokat is talál bennük, amelyek az ellenőrzést és értékelést is lehetővé teszik. A rádiós és televíziós műsorok, sőt maga a számítógép is beépülhet a távtananyagok összességébe, a gyakran tancsomagnak vagy programcsomagnak is nevezett oktatócsomagba. Az elektronikus távoktatási rendszerek magukba foglalhatják az összes oktatási funkciót a tananyag biztosításától kezdve a beiratkozási adminisztráción át a hatékony kommunikációs környezetig csoportos tanulási lehetőséggel. Lehetséges a távoktatás során videokonferencián alapuló szemináriumokon való részvétel, elektronikus könyvtárhasználat, de virtuális üzenőfalakon akár kommunikálhatnak is a csoporttársak. Az internet-alapú távoktatás esetében távtanulásról, 'e-learning'-ről beszélünk. Különbséget kell azonban tennünk az „elektronikus távoktatás” és az „elektronikus tanulás” fogalmak között, ugyanis a távoktatás (mint oktatási/képzési forma) csak egy lehetséges felhasználási mód az elektronikus tanulás területén belül.

Kisgyermeket nevelő édesanyák oktatásában is gyakran alkalmazott oktatási forma a távoktatás. Elsősorban a nyelvtanulásban vagy a felsőoktatásban találkozhatunk ilyen szervezeti keretet választó tanulókkal. A pályázatok útján megvalósuló programok esetében azonban inkább a jelenléten alapuló oktatási módszerek a jellemzőek. Ezeket egyrészt a képzési témák (például önismereti tréning, vállalkozói tréning stb.) vagy a pályázati feltételek (például akkreditált képző intézmény által megvalósított programok) indokolják. Az otthoni tanulást nagymértékben nehezíti a családos életforma. Egyrészt a számítástechnikai eszközök, illetve az internet használata (ha rendelkezik is ilyennel egy háztartás) sok kompromisszumot igényel, másrészt igen erős tanulási motivációra van szükség, mert a tanulásra fordított idő általában az esti órákra tolódik.

Egy másik lehetséges mód az önfejlesztés maximalizálására az úgynevezett 'coaching' (edzés, tréning). Ez főként munkahellyel rendelkező személyek (általában vezetői pozícióban lévők) továbbképzésére szolgál. A fogalom a '80-as évek elején került át a sportpszichológiából az üzleti életbe. Technikailag a coaching két személy között zajló fejlesztő kapcsolat. Mindig személyes jellegű, interaktív, erősen fókuszált folyamat, amely segít az egyénnek és a szervezetnek nagyobb elégedettséggel járó eredményeket gyorsabban elérni. Olyan funkciókat foglal magába, mint a célok kitűzése, elvárások meghatározása, teljesítményértékelés, motiváció. Segítségével a kliens igényesebb célokat tűz ki, tevékenyebbé válik, megalapozottabb döntéseket hoz, és érvényre juttatja, serkenti belső erőit, meglévő, természetes képességeit. A coachingban fontos az új tapasztalatok, új tudás megszerzésének a lehetősége és ezek értékelése. Minden coaching időtartama egyéni, hiszen a szolgáltatás teljesen testre szabott. A coaching a továbbképzések, munkahelyi előrelépések megvalósulását segíti azáltal, hogy az igénylő szembesül önmaga elképzeléseivel, ambícióival, lehetőségeivel, miközben útmutatást kérhet vezetőjétől (coach). A coaching beépítése egy kisgyermekes anyák képzésével és munkaerőpiaci reintegrációjával foglalkozó állami vagy civil szervezet életébe hatékonyabbá teheti a hátrányos helyzetűek számára megfogalmazott tervek, akciók, pályázatok megvalósítását. Fő előnye, hogy a programok helyett az egyént helyezi középpontba, támogatja, menedzseli elképzeléseit, a döntést és a megvalósítást azonban átengedi az „ügyfélnek”.

Felnőttképzés – szervezetfejlesztés – munkaerőpiaci reintegráció a gyakorlatban

A KSH adatai szerint 10 gyermekgondozási ellátást igénybe vevőből mindössze négynek van esélye, hogy korábbi munkáját folytassa. A munkaerőpiac szempontjából inaktívak körében a GYED-en, illetve ápolási díjon levő nők sokszor kényszerből választják ezeket a lehetőségeket. A legfőbb probléma azonban az, hogy magas azoknak az aránya, akik a gyermekgondozási ellátás ideje előtt sem dolgoztak, tehát nem rendelkeznek munkatapasztalattal. A felnőttképzési programokba történő bekapcsolódás a családos nők

esetében többszörös kompromisszumkészséget igényel. Gyakran hiányzik a család támogató attitűdje (ennek oka leggyakrabban a tradicionális szerepfelfogás), de ha meg is kapja az otthon segítségét, akkor is többségében pénzügyi motívumok (az egykeresős családmódel felszámolása) állnak a háttérben, ezért a kisgyermeket nevelő édesanyák önmegvalósítása csupán bizonyos korlátok között működik.

A civil szervezetek nagy része mindig valamilyen akut (vagy helyi) társadalmi problémára, a szervezetben tevékenyen részt vevők vagy a támogatottak nehézségeire orientálódik. Gyakran maguk a civil társadalom aktív állampolgárai sincsenek tisztában önkéntes munkavégzésük során bekövetkezett saját kompetenciabővülésükről, pedig az elméletben és gyakorlatban szerzett képességek és készségek (például szervezőkészség, vezetői képességek, pályázatíráshoz szükséges képességek, együttműködés és tolerancia stb.) nemcsak a szervezet, de az egyén saját boldogulásának is előnyére válhatnak. Az új kompetenciák megjelenhetnek az önéletrajzban vagy motivációs levélben, de a mindennapi problémák megoldásában vagy a demokratikus jogok gyakorlásában is segítségül szolgálhatnak.

Tanulmányunkhoz az egyik budapesti kerületben tevékenykedő, nagycsaládokat tömörítő egyesület (3) munkaerőpiaci reintegrációs pályázati projektjének bemutatását választottuk. Az egyesület hivatástudata az alábbi kérdéssel kapcsolatban konkretizálódik: hogyan lehet komplex és konstruktív módon megközelíteni a nagycsaládos édesanyák felnőttképzésbe történő integrálását a munkaerőpiaci esélyegyenlőség szempontjából? Ezen problematika megoldása érdekében az egyesület szervezetfejlesztésbe ágyazott felnőttképzési programot valósít meg 2006–2008 között.

A SWOT-analízis segítségével három fejlesztési irányvonal körvonalazódott:

- a szervezet működésének finanszírozása szinte kizárólag pályázatok útján képzelhető el, ezért még több ilyen jellegű forrás bevonására van szükség;
- a hazai és európai uniós pályázatok többségében a civil szféra együttműködését preferálják, ezért egyre nagyobb szükség van még több magyarországi és nemzetközi kapcsolat kiépítésére;
- a gyermekek felügyelete néhány családnál az anyukák tanulással és munkavállalással töltött ideje alatt nem megoldott.

A projekt beindítását igényfelmérés előzte meg, melyben feltérképezték a célcsoport képzési elképzeléseit. A jelentkezők többsége saját „életvilágából” és élettapasztalatából kiindulva határozott úgy, hogy bekapcsolódik egy-egy felnőttképzési programba, tehát nem fogadta el megváltoztathatatlanul jelenlegi helyzetét. Az igényfelmérés eredményei alapján a képzési tartalmak kiválasztása az egyének életkörülményeihez (például: rendelkeznek előzetes tudással vagy tapasztalattal a választott képzés területén), illetve munkaerőpiaci reintegrációs elképzeléseihez (például konkrét célkitűzés munkavállalással kapcsolatban) igazodott.

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítványnál nyert támogatás keretében 12 fő (10 anya + 2 apa) nagycsaládos szülő kapcsolódott be az alábbi akkreditált felnőttképzési programokba:

- családi napközi működtető (2 fő),
- EU-s pályázatíró programmenedzser (4 fő),
- angol nyelvoktatás (alap- és középfokú) (3 fő),
- német nyelvoktatás (alap- és középfokú) (3 fő).

Már a képzési programokban történő részvétel előtt is fontos szerepet kapott az egyesület által biztosított mentor, aki napi rendszerességgel tartja a kapcsolatot, segít a megfelelő képzési program kiválasztásában, tanulási tanácsokat ad, és csoportos összejöveteleket szervez.

A program tapasztalatai

A konstruktivitás az andragógiai folyamatok szerves része, de nem csupán a képzési programot, hanem a képzéshez vezető utat és az egyes felnőttképzési pályázati projektek megvalósítását is jellemzi. Ahhoz azonban, hogy a hátrányos helyzetű felnőttek valóban megkonstruálhassák tudásukat, a potenciális jelölteket be kell vonni a lifelong learning folyamatába, amelyben nagy szerepe van a civil társadalomnak. A projekt újszerűsége, hogy a konstruktív szemléletet nem maguk a felnőttképzési programok, hanem elsősorban az azokba történő bekapcsolódás, illetve a projektmenedzselés jelenti az alábbiak szerint:

– Szubjektumorientáltság (a tanuláselmélet helyett elsősorban a komplex problémakezelésen van a hangsúly).

– Az „életvilág” befolyásolása nem az állandóságot, hanem a változást erősíti a résztvevőknél.

– Nincs motivációs kényszer: mindenki azt tanul, amit szeretne.

– Az egyének tanulási képességét a családos lét erőteljesen befolyásolja (például fáradtság, agyi leterheltség a családdal és háztartással összefüggő problémák miatt).

– Tanulásközpontúság (a felnőttképzési programokban való részvétel újabb képzési programokba történő bekapcsolódást generál, mely hozzájárul a lifelong learning eszméjének megvalósulásához).

– Az egyesület részéről a projektkoordinátor fő tevékenysége a tanácsadás, amelyben döntő jelentőségű a szakértelem, a hitelesség és az intencionalitás.

A pályázatból eredő társadalmi előnyöket a következőképpen foglalhatjuk össze:

– Haszon a munkáltató szempontjából: a programban speciális szakmai ismereteket szereznek a résztvevők. A civil szervezet segít a beiskolázásban, és gyakorlati/gyakorlási terepet biztosít.

– Haszon az egyén szempontjából: nő a munkaerőpiaci reintegráció esélye, a résztvevő pályázati finanszírozás mellett (ingyen) szerezhethet új kompetenciákat, értelmet kap az otthon (munkanélküli ellátásban) töltött idő, külső kényszerek nélkül mehet végbe a szakmaváltás folyamata, valamint az egyén saját belső motivációjának megfelelő képzési programokba kapcsolódhat be.

– Haszon a civil szervezet szempontjából: hosszú távon a civil társadalom kitermeli és képes lesz eltartani saját munkavállalóit.

Összegzés

A nők – családi helyzetüktől független – aktív részvétele a társadalmi folyamatokban támogatandó feladat, hiszen képzetlenségük a munkaerőpiaci és a társadalmi kirekesztődés veszélyforrása lehet. A nőknél inkább érvényes az a megállapítás, hogy minél iskolázottabbak, annál kisebb az állásvesztés kockázata, viszont a túlképzettség újabb munkaerőpiaci problémákat vet fel.

A mai andragógia egyik nagy kihívása, hogy a hátrányos helyzetű csoportokat, köztük a nőket is beemelje (reintegrálja) a felnőttképzés folyamatába. Az intézmények többsége törekszik a kliensközpontúságra, mégis a gazdasági racionalitás néha felülírja a szépen megkonstruált eredeti elképzeléseket. Ugyanez a veszély fennáll a civil szervezetek esetében is. A pályázati rendszer bizonytalan elemei (például az utófinanszírozás) következtében sokszor kudarcba fulladnak a felnőttképzési elképzelések. Előfordul, hogy az anyagi háttér biztosított, viszont a szakmai ismeretek szegényesek, hiszen a társadalmi szervezetek ritkán rendelkeznek felnőttképzési szakemberrel.

A probléma komplex, a megoldásra törekvés mind az Európai Uniót, mind hazánkat foglalkoztatja. Az Európai Parlament Nőjogi és Esélyegyenlőségi Bizottsága 2006-ban állást foglalt a fiatal nőket és lányokat az oktatás terén érő hátrányos megkülönböztetés-

ról. (4) Folyamatosan születnek újabb és újabb törvények, előírások, ajánlások, melyek a jogok gyakorlásának egyenlőségét és az egyenlő esélyű hozzáférést szorgalmazzák. A nők önmegvalósításának, gazdasági függetlenségének és karrierépítésének támogatása mellett fontos, hogy a közgondolkodás is családbaráttá és gyermekcentrikussá váljon, mert ha ez nem valósul meg, akkor a kormányzati elképzelések nem fogják elérni kitűzött céljaikat.

A német-magyar együttműködés eredményeként elmondhatjuk, hogy a nők felnőttképzési programokba történő bekapcsolása mindkét országban hasonló kihívásokkal néz szembe. Bár a megoldási módszerek különbözők, a képzési célok és törekvések egybeesnek. A kutatás résztvevői nagyon hasznosnak és produktívnak ítélték a projekt megvalósulását; az együttműködők kapcsolatrendszere megszilárdult, és bízunk benne, hogy a jövőben ösztönzően hat további munkakapcsolatok kialakítására, új résztvevők bevonására, illetve a témák részletesebb feldolgozására (lásd például a „4 Ország Projekt 2008”-at, amely német, lengyel, szlovák és magyar andragógia szakos hallgatók és oktatók részvételével zajlik).

Az együttműködés során a pozitív élmények mellett nehézségekre is ütköztünk, melyek főként a nyelvi és kulturális különbségekből eredő fogalmi eltérésekből következtek. A projektet a jénai egyetem a bilaterális együttműködési alaphoz támogatta, melynek keretében sor került egy ötnapos budapesti, illetve jénai személyes találkozóra is. (5)

Jegyzet

(1) A projekt koordinátorai és mentorai Dr. habil. Pethő László (ELTE) és Dr. Helmut Stauche (FSE) voltak. A kutatásban 5 fő magyar egyetemi és Ph.D. tanulmányokat folytató, illetve 6 fő német egyetemi hallgató vett részt.

A nők mint képzéstávoli csoport kutatásában részt vettek: Mareike Keppler, Katharina Sebastian, Lukács Csilla, Üröginé Ács Anikó.

(2) A „képzéstávoli csoportok” szókapcsolat tükröfordítása a „Bildungsferne Gruppen” német elnevezésnek.

(3) Nagycsaládosok Szent Lőrinc Egyesülete (Budapest, XVIII. kerület).

(4) A Hátrányos megkülönböztetés az oktatásban című írás utal az EP jelentésére (A fiatal nőket és a lá-

nyokat az oktatás terén érő hátrányos megkülönböztetésről). <http://www.jarokalivia.hu/hu/cikk/67/>

(5) A projekt részeként egy német MA szakdolgozat is készült, amely a kétoldali együttműködés folyamatát, problémáit és eredményeit az interperszonális, valamint az interkulturális kommunikáció viszonyrendszeréből dolgozta fel. A német-magyar együttműködés eredményeként létrejött tanulmányok teljes változata magyar, német és angol nyelven olvasható az alábbi webhelyen: http://www2.uni-jena.de/erzwiss/dup_3/dulfp/projekte_ung.htm), valamint a thüringiai digitális könyvtár honlapján (Digitale Bibliothek Thüringen: <http://www.db-thueringen.de/>).

Irodalom

Axmann, S. (1992): Auswirkungen der Vereinbarkeitsproblematik eines Zusammenlebens mit Kindern und kontinuierlicher Berufstätigkeit für Frauen. In Krüger, H. (szerk.): *Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien*. Bielefeld.

Bajusz K. (é. n.): *A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek*. Esély 2000 Konferencia. 2007. 02.10-i megtekintés, www.oki.hu

Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L. (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. MPT–OKI–Szak tudás Kiadó Ház, Budapest.

Brüning, G. és Kuwan, H. (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld.

Eberhardt, U. – Weiher, K. (1994, szerk.): *Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen*. Frankfurt a. M..

Grundmann, M. (2004): Bildung als Privileg und als Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R. és Lauterbach, W. (szerk.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden.

Hátrányos megkülönböztetés az oktatásban (é. n.). 2006. nov. 14-i megtekintés, <http://www.jarokalivia.hu/hu/cikk/67/>

Junge Frauen weniger arbeitslose als junge Männer (2007. március 29.). Bundesagentur für Arbeit, Agentur für Arbeit Jena. *Pressemitteilung*.

Kovács É. (2001): *A távoktatás mint alternatív képzési forma*, In Bábosik I., Barkó E. – Széchy É. (szerk.): *Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája*. II. ELTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Maróti A. (1992): *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig. Új Pedagógiai Szemle*, 9.

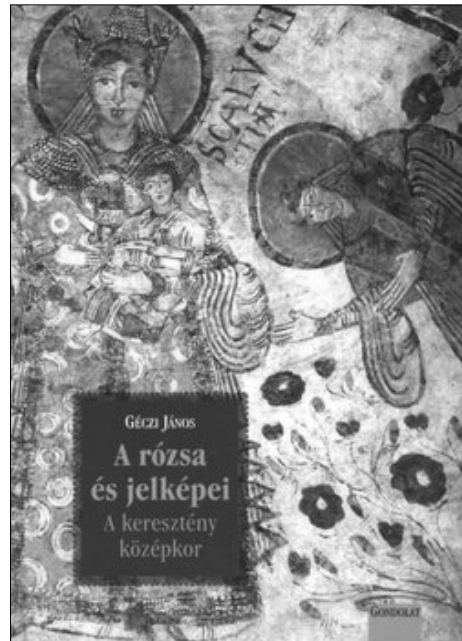
Nagy I. – Pongrácz T. – Tóth I. (2005, szerk.): *Szerrepváltások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005*. TÁRKI – Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium.

Obermayer, B. (é. n.): *Impulspapier. Recherche des Zukunftszentrums zum Thema Bildungsferne Gruppen*. 2007. 09. 20-i megtekintés, www.tuwas.com/tuwas/bildungtirol/recherchen_zukunftszentrum/bildungsferne.pdf

Steinke, R. (2002): Zwischen Selbstentwicklung und gesellschaftlicher Gestaltung. Lebendige Weiterbildung an der Haller Frauenakademie. In *Fraue-*

nakademie der Volkshochschule Schwäbisch Hall, Orientierung, Vertiefung, Aufbruch. 10 Jahre Frauenakademie an der Volkshochschule Schwäbisch Hall. Schwäbisch Hall.

Zrinszky L. (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. OKKER Oktatási Iroda.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Írásbeliség-képiség az internet korában

„Ha az archeológia és a művészettörténet történeti képtudományként újították meg hagyományaikat, ha a filmtudomány az elbeszélés helyett immár a filmek képszerűségét állítja előtérbe, ha a filozófia a kép reflexióját részesíti előnyben, ha az irodalomtudomány írás és kép kölcsönviszonyát elemzi, ha a történettudomány felmenti a képi forrásokat az illusztráció ódiума alól, ha a tudománytörténet a tudományok vizuális feltételeit hangsúlyozza, ha a jogtudomány a jog ikonológiáján dolgozik, ha a matematikában a Bourbaki-csoport ikonoklasmusával szemben álló kijelentés, a „Seeing is believing” érezteti hatását, ha a biológia Darwin óta most először tárgyalja a szépséget mint a kiválasztás kritériumát, s ha a természettudományok minden területén fellépő számítógépes vizualizáció elemzés tárgyává válik, mindez azt jelzi, hogy a kutatás területén is végbemegy az a mélyreható s a kultúra egészében érzékelhető fordulat, amelyet a modern képi technikák és a vizuális részvétel vágya hívtak elő.”
(Bredekamp, 2006, 13.)

A „szóbeliség” „írásbéliség”, „képiség” kifejezések az emberek közötti kommunikáció üzeneteinek kódolására, az egyes jeltípusok dominanciájára, történeti változására, dimenzióira utalnak. A posztmodern kor és gondolkodás sajátos megjelenési vetületeiként többek között kommunikációelméleti, szemiotikai, médiaelméleti és művészetelméleti vizsgálódásra is alkalmas jelenségek. A bemutatni kívánt változások, értelmezések, a kommunikációs médiumok által teremtett újabb színpadok és lehetőségek leolvasható hatással vannak az iskola, a pedagógia szerepére és az ezekkel szemben támasztott társadalmi elvárásokra.

Bevezetés

A fenti idézet találoán bemutatja a kép vezető szerepét a tudományok, valamint a különböző művészeti ágak területén. Utal arra is, hogy ez az elsőbbség nem pusztán technikai, és nem egyszerűen mennyiségi vonatkozású. Ezt a megállapítást kívánom körbejárni dolgozatomban a lehetőségekhez mérten, hiszen a témára vonatkozó szakirodalom ilyen időkeretek között áttekinthetetlen, így a válogatás csak szubjektív lehet.

A „szóbeliség” (oralitás), „írásbéliség”, „képiség” fogalmakat, azok viszonyát sokféle kutatási módszerrel vizsgálhatjuk, többféle tudományterületről közelíthetjük meg (szociológiai, pedagógiai, történeti, antropológiai, filozófiai, narratívisztikai, kommunikációelméleti, szemiotikai médiaelméleti, művészetfilozófia, sőt biológiai, reprezentációelméleti stb.). Többféle irodalmat áttekintve és előzetes ismereteim alapján elsősorban a kommunikációelméleti, szemiotikai és médiaelméleti, művészetelméleti kutatásokat találtam figyelemreméltónak.

Az adott fogalmak az emberek közötti kommunikációs kapcsolatok jellegére, az azokban használt jelek típusára, kódjára utalnak, ugyanakkor ezek említésekor elsősorban az adott kommunikáció (a tudás átadása, tárolása) médiumait, használatuk gyakoriságát vizsgáljuk. A médium itt az a mód, ahogyan a tartalom megjelenik a társadalmi kommunikációban.

A különböző társadalmaknak, melyek ezen „médiumok” (szóbeliség, írásbeliség, képiség) valamelyikét kizárólagosan használták, sajátos gondolkodást kellett kialakítaniuk a tapasztalatok szellemi elrendezéséhez, ami jelentősen befolyásolta a gondolkodást és a problémamegoldást stb. Korunkban mindhárom típus jelen van, de az írásbeliség mellett egyre jelentősebbé válik a képiség (vesd össze: *Nyíri*, 2001).

A 20. század második felétől (az internet korában) élettereinket a technikai eszközök produktumai töltik fel, így az képekből, mesterséges látványokból, elektronikus hangokból felépített térré válik. Vilém Flusser (1994, 44.) szerint „a környező világ színessé vált [...] immár nem sorokba, hanem síkokba van kódolva”, illetve a valóságot „audiovizuális falon keresztül érzékeljük” (*Dankó*, 1994). E két megállapítás jól jellemzi a címbe jelölt időszakot.

A következőkben megvizsgálom a három fogalomhoz (közülük is elsősorban az írásbeliséghez és a képiséghez) kapcsolható tudati, gondolkodásbeli különbségeket, ezek iránti társadalmi igényeinket. Egyéni motiváció okán (a képzőművészet iránti elkötelezettségem miatt) érintem a képtől és a reprezentációtól elválaszthatatlan látás, megismerés, illúzió és általában a képiség művészeti, művészetfilozófiai megközelítését is, valamint igyekszem mindezek pedagógiai vonatkozásait is összegyűjteni.

A sajátos, posztmodern írásbeliség kialakulása, jellemzői

Szóbeliség és írásbeliség változásai a posztmodern előtt

Az olyan társadalmak, melyek prealfabetikusak, vagyis szóbeli (emlékezet-) kultúrák (őskor, antik világ), a tudás továbbadására, tárolására speciális „intézményeket” alkalmaztak/nak (?). Ilyenek a mester és tanítvány viszonya, a „hagyományos szóbeli költészet” (*Nyíri*, 2001, 11.), az ünnepek rendszere, a hagyományok, a kollektív emlékezet, a regélők vagy éppen az utánzás, ahol egy-egy mozdulat idézi fel a tudást, s eközben egyfajta „rituális koherencia” a jellemző – szemben az írásbeli kultúrák „textuális koherenciájával”. Az elsődleges szóbeliségben (Walter J. Ong) a ritmusok, ismétlések (ellentétek, alliterációk, asszonáncok [*Nyíri*, 2001, 117.]) szerepe a meghatározó.

„Elsősorban azt hagytam rátok, amit magam is kaptam – mondja Pál (1 Kor 15,3). Persze a hagyományok [...] ténylegesen nem változatlanul adódnak át.” (*Nyíri*, 2001, 118.) A szöveghűség – „eredeti” szöveg híján – értelmezhetetlen. A szövegek látszólag múltbéli eseményekről szólnak, de valójában a jelenre vonatkoznak.

A felidézést-rögzítést más kultúrákban az írás látja el, ami meghatározza a gondolkodás struktúráját is. Az írásbeliség fokozatosan veszi át domináns szerepét. Már megjelennek az írásban rögzített információk, de először csak a társadalom kis része fér hozzá ezekhez.

A felolvasás még közösségi tevékenység, így a pedagógiában a tanárok tudásközvetítő szerepe elengedhetetlen, mert a szövegekhez magyarázatot fűz. Először az írás (elsősorban az alfabetikus) teszi lehetővé „a kimondott gondolat pontos, tárgyiasított reprezentációját” és teremti meg a „kritikai-racionális gondolkodás” alapjait (*Nyíri*, 2001, 118.). Ugyanakkor a lineáris írásbeliség előidézti a kommunikáció beszűkülését, ami majd a képek előretörését eredményezi.

A könyvnyomtatás (a 15. sz. közepétől) és az általános iskolakötelezettség fokozatosan megteremteti a megbízható, állandó szöveget, az önálló tanulás lehetőségét, a modern történettudatot. „Standardizált kronológiák és taxonómiák jönnek létre” (*Nyíri*, 2001,

119.), és az ellentmondások is láthatóbbá válnak (a kritika megjelenése révén). Az olcsó történettudat „a képeket a napi életből a ’képzőművészet’ gettójába” (Flusser, 1994, 44.) száműzte.

A másodlagos szóbeliség és a posztmodern írásbeliség

Más-más kommunikációs médiumhoz más-más szóbeliség és írásbeliség tartozik. A telefon (de korábban már a távíró is) másodlagos szóbelisége olyan kommunikációt

teremt, amely függetlenné válik a fizikai közlekedéstől, sőt részben visszaállítja a face to face kommunikáció életszerűségét (párbeszéd, hangsúly, hanghordozás). Ami jellegzetesen megváltozik az elsődleges szóbeliséghez képest, az a rövid mondatok, a „távírási stílus” használata, valamint hogy nehezen értelmezhető a kontextus, a kommunikációs helyzet, vagy írott szöveg esetében a könyv vagy a könyvtár (McLuhan szerint a könyv a szerzőjének nézőpontját közvetíti).

A rádiózás az íratlan kommunikáció új korszaka felé vezet. Erősíti „a globális összetartozás érzését; ám ugyanakkor az esetlegesnek és tovatűnőnek jegyében áll” (Nyíri, 2001, 121.).

A mobiltelefonnak és az internet chatfórumainak a beszélt nyelv töredékes vonásait mutató sajátos írásbelisége már a posztmodern kor terméke. A sokféle modern „hieroglifát” felvonultató szövegekből naponta több millió oldalnyi termelünk. Érdekes különbség, hogy míg a telefon (a mobil is) a meglévő kapcsolatok fenntartására alkalmas (késlelteti a szülőktől való elszakadást, nagyobb szabadságot és egyben ellenőrzési lehetőséget is biztosítva, a tinédzser korosztályban pedig a tevékenységsszervezés elengedhetet-

len eszköze), addig a hálózat új kapcsolatok létesítését is motíválja, sajátos, új on-line közösségeket hozva létre.

A bemutatott írásbeliség mellett a hálózatok teremtette tudáslabirintusban nehéz az eligazodás. A képernyőn futtatott, olvasott szövegek folyamatosan eltűnve nem teszik lehetővé a teljes áttekintést, mint azt a könyvek esetében láttuk. A szervereken bonyolított elektronikus levelezés pedig gyorsasága miatt hasonló lehet a szóbeli megnyilvánulásokhoz: „indulatokban gazdagok, grammatikában szegények, s jellegzetesen híján vannak a reflektív írás logikai fegyelmének” (Nyíri, 2001, 122.). Egyfajta személytelenség is megjelenik az üzenetek továbbíthatósága (sokszor több címre), kihallgathatósága következtében. (Csupán megemlítem az internetes reklám egyik formáját, a „spam”-et (levélszemét), ami már a ’70-es évek óta sikeresen használja a több ezres létszámú levelezőlistákat.) A sokszor lapos társalgások (chat, megtévesztés, udvariasság) mellett jelen van a tudományos közösségek magas szintű eszmecsereje, sőt az úgynevezett publikációs fázisban (Hernád István) a kutatók ötleteiket, eredményeiket is kicserélik informális síkon, valós időben, interaktív módon.

A multimédia dokumentumai a sajátos hypertextek mellett egy párhuzamos képi logikát is felvonultatnak, melyek egymást változatos módon egészítik ki, sokszor egyenrangúvá válnak. Az ilyen típusú multimediális „szövegek” alatt a médiumok (verbális, képi, mozgóképi, diagrammatikus, zenei, akusztikus) közül legalább kettőnek az együttes alkalmazását értjük, ahol a verbális médium dominánsan vagy ekvidominánsan van jelen. Legtágabban értelmezve egy könyv is multimédia, annak lineáris formája, de az interaktív multimédia egyértelműen a számítógéphez köthető.

A hypertext (az információszerezés egy lehetséges megközelítése) interaktív számítógépes szövegállomány, amely belső és szövegek közötti szabad asszociációs kapcsolathálózattal rendelkezik. A szavakra rámutathatunk, és előhívhatjuk azokat a kontextusokat, amelyek ugyanazt a szót vagy kifejezést tartalmazzák, ami a keresés új dimenzióit nyitja meg a használók számára ('hyper' = „kiterjesztett”). Gondot jelenthet a lezárt dokumentum és a szerzői jog kérdése is, hiszen a szöveg a végtelenségig, bárki által kisajátítható, (1) továbbalakítható (bár léteznek szöveg- és képvédő eljárások, ezek hatékonysága kérdéses). A kisajátítás jelensége, másképpen az intertextualitás a kéziratos kultúrák egyik vonása is. Ez a szövegszegmensek szabad felhasználását, keverését s így egy új szöveg létrehozását jelenti, ami posztmodern kontextusban más értelmet nyer.

A hypertext előnye, hogy a dinamikus lábjegyzetekkel, a hyperlinkekkel korlátlan számú szekunder szöveg alkalmazása válik lehetségessé, amelynek elolvasása után gombnyomással visszaugorhatunk az eredeti szöveghez. Az interaktív szövegkezelés képekkel is kiegészül, előrevetítve a multimédiás alkalmazásokat. A számítógépes információkereső rendszerek így válthatják fel a lapozgatós információgyűjtést. Egyre több fizikailag nem létező, virtuális könyvtár alakul, de a kutatókönyvtárak regiszterei, illetve egyre több anyag digitális változata is elérhető az Interneten („a tudás demokratizálása”). Ennek következtében a meglévő valódi könyvállományok könyvmúzeumokká válnak, de az elektronikussal kiegészítve a jövő könyvtára „a Gutenberg-univerzum és a McLuhan-univerzum frigyét teljesíti be” (Nyíri, 2001, 124.).

A multimédiás dokumentumok sajátos írásbelisége a képek nélkül nehezen értelmezhető, így azt a következő fejezetben tárgyalom.

A posztmodern képiség

A *Le Monde* napilap esetében jegyezték fel, hogy 2004 januárjáig ellenállt a színes képeknek, majd ettől a dátumtól „tarka” számokat jelentetett meg. Ez egy világméretű – nem pusztán esztétikai jellegű – változás egyik momentumja, melyet Bredekamp (2006, 11.) 'pictorial és iconic turn'-nek nevez, és a Richard Rorty által bevezetett 'linguistic turn' („a világ mint szöveg”) képletét váltja fel („...az ember csak a számára adott nyelvi képesség keretén belül képes kijelölni saját helyét...”). Tehát mint a bevezetőben említettem, az üzenetek legtöbbször újabb dimenzióval gazdagodik, és nem sorokban, lineárisan, hanem síkokban, 2 dimenzióban van kódolva (Flusser). Ezek a síkok a fotó, a vetítővászon, a képernyő, a monitor síkjai.

Meg kell említeni egy új, egyelőre talán „csak” technikai médiumot, a virtuális valóságot, amely nem sík szimbólumokkal operál, hanem a térbeliség egyre illuzórikusabb világával és lehetőségeivel gazdagítja világunkat (bővebben lásd a megismerésről és az illúzióról szóló fejezetben).

Visszatekintve a flusseri logika mentén: „A képnek a szöveg ellen irányuló forradalma zajlik.” (Flusser, 1994, 44.) Az említett képek esetében az is fontos, hogy eddig nem létező posztalfabetikus képekről van szó, hiszen a lineáris írást a képek ellen irányuló forradalom teremtette – írja Flusser. Igazolásképpen a mezopotámiai agyagtáblák piktoqramjait (a királyt és a legyőzötteket reprezentálja) és az azt ismétlő sorokba rendezett írásjeleket (a képeket reprezentálják) hozza fel. A szöveg leválik a kétdimenziós képről, és „egy dimenzióban” oldódik fel, felsorolva annak szimbólumait. Ezt a prealfabetikus képek már említett racionalitáshiánya idézi elő (a képek esetenként „a világ [...] elé állnak”, illetve „az első írások képprombólók voltak” [Flusser, 1994, 44.]), melyet a szöveg pótolni képes.

A szövegírói-olvasói és képírói-olvasói (befogadói) tudatszintek is eltérnek egymástól, természetesen a képírók javára. „A 'képírók' számára a világ jelenetek sorából áll. Ezeket kétdimenziós struktúrákban ismerik és élük meg. A 'szövegírók' számára a világ

folyamatok sorozatából áll. Ezeket egydimenziós struktúrában ismerik és élik meg.” (Flusser, 1994, 45.) Míg a képek által strukturált tudat számára a világ a dolgok viszonyrendszere (imagináció, képértelmezés), addig a szövegíróknak a valóság keletkezés, történet (koncepció, szövegértelmezési képesség). A kép és szöveg dialektikájában az írás feltalálása jelenti a történelem kezdetét, és a 19. században következik be a történelmi tudat válsága a szövegimádattal végével, az új képesség (optikai – fotó, film –, elektronikus – videó, televízió –, digitális képek, hologramok, multimédia, virtuális valóság) megjelenésével.

Végkövetkeztetésképpen: az „új képek alkotói és befogadói olyan tudatszinten állnak, ami egy lépéssel hátrébb van annál, mint amelyiken a szövegeket írták és olvassák, és két lépéssel hátrébb a tradicionális képek alkotásának és befogadásának szintjénél” (Flusser, 1994, 45.) Ezt a jelenséget Moholy Nagy László (1967) képi analfabetizmusnak nevezi. A technikai képek keletkezése során a készülékek jeleket fognak fel, tüneteket rögzítenek, vagyis történeteket, szövegeket kódolnak képpé (illetve utótörténetekké). Érteni véljük őket, és az objektivitás látszatával rendelkeznek. Valójában azonban a technikai képek értelmezése, olvasása sokkal nehezebb, mint a prealfabetikus képeké. Az utótörténetek egyfajta szívóhatást is gyakorolnak a történetekre, így a készülékek mindennemű „transzkódolandó” történetet, művészetet, politikát, tudományt felszívnak, így válnak a történet céljaivá, miközben egyfajta – nem hiten alapuló – mágikus tudatot hívnak életre (Flusser, 1994, 45–46.). A technikai képek kibetűzése nem történhet meg a történelmi tudatszinten, mivel azok „mögöttünk” állnak, csak akkor sikerülhet, ha „nem a ’képzület’ vagy a ’koncepciót’, hanem a technoképzületet mozgósítjuk” (Flusser, 1994, 46.). Ebben látom én is a médiapedagógia szerepét, hiszen ez csak a készülékek struktúrájának, saját nyelvezetének megismerése révén valósulhat meg.

A képesség nem lenne teljes, ha a posztmodern világ kettősségét, széttöredezettységét figyelmen kívül hagynánk (1. ábra). Ez a kettősség abban áll, hogy a valóságról való tudásunk nem vezethető le pusztán a közvetlen tapasztalatból. (Például amíg az „érezkelt tér” megtekinthető, kézzel fogható, emberi léptékű, a „tudott tér” logikailag felépített, érzéktől mentes, az euklideszi geometria szabályait követő, görbülő stb. – matematikai tér – absztraktum.) A széttöredezettséget jól mutatja a már említett kisajátítás, de a 20. század második felében kiterjesztett montázs-elv (Kardos, 1998; Erdély, 1995) is. A „minden montázs” kijelentés azt sugallja, hogy egész életük során látásunkkal, mozgásunkkal egyfajta látványmontázst (belső kép, szemléleti képalkotás) készítünk, akár egy film esetében. Ezt az elvet követjük a távirányító folyamatos használatakor vagy az internetes böngészés során „készített” képmontázsok esetében is (2. ábra).

Multimediális „szövegek”

A multimédia dokumentumai a sajátos hypertextek mellett egy párhuzamos képi logikát is felvonultatnak, melyek egymást változatos módon egészítik ki, sokszor egyenrangúvá válnak. Az ilyen típusú multimediális „szövegek” alatt a médiumok (verbális, képi, mozgóképi, diagrammatikus, zenei, akusztikus) közül legalább kettőnek az együttes alkalmazását értjük, ahol a verbális médium dominánsan vagy evidominánsan van jelen. Legtágabban értelmezve egy könyv is multimédia, annak lineáris formája, de az interaktív multimédia egyértelműen a számítógéphez köthető. Ennek értelmében a szövegtípusok a médiumokhoz, illetve az alkalmazási területekhez igazodnak, ezek függvényében változnak, s így mérhető azok optimális megfelelése. Szemiotikai textológiájára (Petőfi S., 2001, 152.) ebben a terjedelemben viszont nincs lehetőségem kitérni.

A kép és a szöveg a széles körben értelmezett multimédia esetében megkívánja a kapcsolódások rövid elemzését. Ahogyan egy látvánnyal (legyen az egy városi utca vagy egy sajtófotó) kapcsolatos korábban szerzett ismeretek, verbális közlések befolyásolják a lát-

vány értelmezését, ugyanúgy egy képet kísérő, ahhoz kapcsolódó szövegnek is komoly szerepe lehet. Ugyanúgy egy szöveg értelmezését is segítheti vagy módosíthatja egy hozzá kapcsolt kép.

A leggyakoribb kapcsolattípusok – melyekből a multimédia is többet alkalmaz – Bodóczky István terminológiája alapján a következők:

A bővítő, magyarázó kapcsolatban a szöveg a képet (vagy a kép a szöveget) könnyebben érthetővé teszi, jelentését bővíti (például egy műalkotás címe lehet ilyen). A kép önmagában is megállna, a kiegészítő szöveg azonban nem. Ennek fordítottja például egy tudományos műben szereplő ábra. A kölcsönös kapcsolatban a kép és a szöveg szinte egyenrangú, a kettő egymás nélkül csak nehezen (vagy egyáltalán nem) érthető (például bizonyos műszaki ábrák és a hozzájuk tartozó magyarázó szöveg). Hozzáadónak nevezük a kép inspirálta szöveg vagy a szöveg inspirálta kép kapcsolatát (például a művészi illusztrációk esetében). Mindkettő önálló, de egyik a másik értékét növeli. A módosító kapcsolatban a szöveg a kép (vagy fordítva) eredeti értelmét módosítja (például egy karikatúra sajtófotó szövege). A művészeti, illetve kommunikációs szempontból legmagasabb rendű kapcsolat az összeadó jellegű, melyben az önálló szöveg és az önálló kép együtt egy új jelentést hoz létre.

Multimédia és oktatás

A bevezetőben felvázolt környezetben a multimédiás számítógép-hálózatok váltják fel az „elavult” közép- és felsőoktatást. A felsőoktatásban ez a tanítási forma segíti az élet-hosszig tartó tanulást, s indokolttá válik a hálózatra alapozott virtuális egyetem, mely meghaladja a szövegközpontú európai gondolkodást (Nyíri, 2001, 124.). Ennek kizárólagosságával szemben (nem elvitatva annak fontosságát) egy másik véleményt tolmácsolok. Lars Qvortrup szerint a speciális hálózati oktatásban, az e-learningben a tanár a diákokat helytől és időtől függetlenül elérheti. A módszer hiányossága, hogy a tanár nem tudja megállapítani, a diák csatlakozott-e a rendszerhez vagy sem. Más részről a tanárnak a lehető legjobb teljesítményt kell nyújtania, hogy megértesse magát (ez nem könnyű, hiszen hiányzik a szemkontaktus, a diákok bölintása), s azt mindig ellenőrizni kell (lásd Seymour Papert klasszikus „Teknős Beszéd”-ét [Qvortrup, 2006]). Nehéz a fizikai jelenlét hiányát ellensúlyozni, így hatást elérni és ösztönözni. Ezt jutalmazó és büntető mechanizmusok beépítésével próbálják ellensúlyozni (Qvortrup, 2006). Hozzá kell tennünk, hogy a távoktatás e 21. századi formájában a személyes kapcsolatok valamilyen minimumát Nyíri Kristóf is hangsúlyozza.

A kép és a reprezentáció

A képnek és a képiségnek különféle megközelítéseivel találkoztunk az eddigiek során. A legegyszerűbbek is utalnak a kép és eredetije közötti kapcsolatra. (2) Umberto Eco szerint (Szőnyi, 2004) a kép valamely rajta kívüli létezőnek a másolata, felidézője, ráutalója, helyettesítője, melynek alapja valamiféle hasonlóság (lásd még a látásról és az illúzióról szóló fejezetben). A képek keletkezése és működése nem képzelhető el a szubjektum jelenléte nélkül, tehát tudatos emberi tevékenység eredménye. Így a képek kapcsán kulturális reprezentációról beszélhetünk. A reprezentáció a képekkel kapcsolatos egyik legfontosabb fogalom, bár vannak képek, amelyeknél ezt nehéz értelmezni (az absztrakt festmények), és a reprezentáció fogalma sem csak a képek esetében értelmezhető (országgyűlési képviselő). „A reprezentáció – képviselőlet – során úgy lesz valaki vagy valami jelen egy adott közegben (helyen, helyzetben, kontextusban), hogy még sincsen ott [...] egy kép [...] egy konvenciórendszer segítségével egy adott közegben hitet, véleményt, tudást jelenít meg, azaz közvetít egy dologgal kapcsolatban” (Horányi, 2001, 183.)

Az „objektív valóság” keresése, az illúzió és a képiség változásai

Az új kommunikációs és digitális médiumok megjelenésével ('virtual reality', VR) a társadalmi és kommunikációs (globális) változások mellett a szubjektum felől is érdemes megvizsgálni, módosulhat-e az ember valósághoz fűződő viszonya. Véleményem szerint az írásbeliség és a képiség folyamatos változásának mozgatórugója lehet a valóság megismerése és annak leírása, modellezése, egyre tökéletesebb reprezentálása, illúziója iránti hajthatatlan vágy.

Az embernek mindig is célja volt (és célja ma is) az „objektív valóság” egyre pontosabb megismerése, de érzékszervei mint az információhoz jutás közvetlen, elsődleges csatornáit, valamint az érzeteket integráló agykéreg sokszor megtéveszthetőek (megtévesztődnek). Vajon a külvilágot kell-e vizsgálnunk a „cél” érdekében, vagy az „igazsághoz” belsőkön (személyiségünkön) keresztül (meditációval, befelé fordulással, lényünk „feloldásával” vagy megsemmisítésén keresztül) vezet az út?

A kérdés megválaszolásához ad segítséget a következő idézet: „...a világot, mint olyant soha nem ragadhatjuk meg, csak az érzékszerveinket érő fizikai hatásokat észleljük” – idézi F. P. Kilpatrickot Edward T. Hall (1966, 62.) *Rejtett dimenziók* című könyvében. Ezeket az érzékszerveket érő fizikai hatásokat az új technikai médiumok, kommunikációs technológiák egyre közvetettebbé teszik, egyre inkább megszürik, elidegenítik.

A valóságot különböző technológiákon keresztül, közvetve vizsgáljuk, amely korunkban egyre intenzívebbé válik: „...nem fákat nézünk, hanem képeket a fákról vagy televíziós közvetítést a fákról, és tényleg cérnavekonyságúvá vált a kapcsolatunk a természettel. Az audiovizuális 'falon' keresztül megszűrve érzékelünk...” – mondja Flusser (*Dankó*, 1994, 44.).

Hasonló, szinte a „természetesség” ellen ható gondolatokat fogalmaz meg R. E. Krauss (1995, 96.) az eredetiség és ismétlődés (mint a modernista esztétikai gyakorlat fogalomcsoportja, fogalompárja) posztmodernista értékelésének vizsgálatakor: „...a természet azon viszonya alapján van megalkotva, hogy 'megformálható-e képekben'. Mivel teljesen világos, hogy a festőiség cselekedetén keresztül maga a táj képzete második fogalomként van megalkotva, amiből az első a reprezentáció. A táj egy képének másolata, amely megelőzte azt.” Krauss utal arra, hogy a probléma régebbi keletű, és már a 19. századi leírások szerint is a mai médiumokhoz hasonlóan létezett (mint ahogyan az 'új médiumok' fogalom is viszonylagos [*Beke*, 1997, 84., 265–276., 277–282.]). A „valóságot” képeken keresztül szemléljük, akár festményről, akár fotóról, filmről vagy monitorról van szó. A digitalizált információ, a multimédia, a hypertext, a virtuális valóság (a világháló cybertere is) egy-egy ilyen közvetett kommunikációs csatornaként is értelmezhető a megismerésben.

A többszörösen átalakított (digitalizált) adatok következtében a VR kevésbé a külvilág, mint inkább önmagunk, testünk, mozgásunk vizsgálatára ad lehetőséget. Ezt még árnyaltabbá teszi, amikor már nemcsak egyedül tartózkodunk a virtuális térben, hanem másokkal is találkozunk.

A látás változó szerepe a kultúrában

Martin Jay (2000) a modernitás látásrendszereit vizsgálva a következő bevezető gondolatokat fűzi a látás koronkénti szerepéhez:

A modernitást (valamint a posztmodern) általában határozottan látáscentrikusnak tartották. A nyomtatás feltalálása McLuhan és Ong szerint megerősítette a vizualitás elsőbbségét, melyet aztán tovább erősítettek az olyan találmányok, mint a távcső és a mikroszkóp stb. Bár nem kell feltétlenül elfogadnunk egyéb korok ebben az általánosításban rejlő jellemzését, mely szerint azok más érzékeket részesítettek volna előnyben, azt azon-

ban nehéz lenne tagadni, hogy a modern nyugati kultúrát igen sokféleképpen meghatározza a vizualitás. „Akár a 'természet tükre' metaforára koncentrálnak a filozófiában Richard Rortyval, akár a felügyelet (surveillance) uralmát hangsúlyozzuk Michel Foucault-val, akár a látvány társadalmán keseregünk Guy Debord-ral, újra és újra mindenhol a látással, mint a modern kor uralkodó érzékével találjuk szembe magunkat.” (Jay, 2000; a hivatkozott művek: Rorty, 1979; Foucault, 1990).

Annyit bizonyosan megállapíthatunk, hogy vizuális kultúránk egyik legfontosabb forrása a látószervünk. A szemünk által felfogott és az agyban látáséretté alakított ingerek kiemelt szerepet töltenek be a többi érzékszerven beérkező információval szemben. (Hiszen észleleteink, ismereteink 83 százaléka vizuális forrású, valamint emlékképeink is kizárólag vizuális formában léteznek számunkra.) A vizualitásnak tehát elsődlegessége van az észleleti úton zajló aktív megismerésben (*Bálványos – Sánta, 1997*).

A művészetek története során (többek, így például Gombrich, Gregory, Blakemore szerint) a művészek mindig törekedtek az érzékszervek, elsősorban a szem, illetve az agy „megtévesztésére”, befolyásolására, vagyis az illúziókeltésre. „Az illúzió a legrégebbi korok óta a művészet legfőbb éltető ereje.” – írja Gombrich és Gregory (1982, 7.). (A test, a mozgás, a tapintás a művészetben kisebb szerepet játszott a századfordulőig.)

Jonathan Crary (1995) a társadalom működése, és nem a technológia oldaláról közelíti az érzékelés történetéhez s így az új technológia nézőjéhez is. Meghatározza a megfigyelő szubjektum státusát, helyét, szerepét a tudás rendszerében (ebben Michel Foucault alap gondolataira támaszkodik).

Crary szerint az érzékelés története, illetve a hatalmi befolyásolás története koronként változott. A bevezetőben vázolt hatások eredményeképpen a vizuális érzékelés kényszerűen folyamatosan átalakul, változik, hogy megfeleljen a termelés és fogyasztás (tehát a társadalom működése) változó követelményeinek. Az átalakulás során a látvány olyan síkra helyeződik, ami el van választva a megfigyelőtől. Ez a fejlődés nem egy törések nélküli folyamat, egyes találmányok (mint például a camera obscura) módosítják az irányt. A hatalom és a test viszonyát vizsgálva a 19. század elején a szubjektív látás kerül előtérbe, kiszorítva a látás klasszikus modelljét (ami az individuumtól független, eleve adott objektív igazságot feltételez). A szubjektív látás során a néző helyzete megváltozik. A camera obscura megjelenése a „megfigyelő szubjektum” objektív megfelelését biztosítja, mert a látás „megbízhatatlan” és „önkényes” a külvilág tekintetében (Foucault).

Az érzékelés igazsága áthelyeződik a testbe, a látás a manipuláció eszközévé válik. („Az előző időszak percepció-központú szemlélete a belsőbe – a testbe, az elmébe, az érzékekbe – helyezte a digitális forradalmat, nem volt hajlandó szembenézni a neoliberalizmus uralta külső, nyers gazdasági realitással” [*Heim, 1997a, 10.*]).

A tőke, a fogyasztás és a termelés befolyásolja és uralja a látást, valamint a figyelmet (ez a modell egy évszázadig tartotta magát). A 19. századi média szerepe is a figyelem elvonása és az érzékek egyre újabb technikákkal és módszerekkel való irányítása. A figyelem elvonásának eszköze a számítógép is, hiszen általa sok adat válik hozzáférhetővé, s folyamatos figyelmet igényel, akárcsak a televízió. Céllá válik a figyelemelvonás, a sokk (Walter Benjamin) és a „látványosság”. Természetesnek vesszük figyelmünk tárgyának gyors változtatását, amelyet már a „kapitalizmus kulturális logikája” is megkövetel. (Bár az emberi szem túlterheltsége csökkenhet a „gépi látással” felcserélve.) Az érzéki szintézis új modellje Bergsonnál jelenik meg (a szubjektum széthullása utáni fordulat a néző és a képi megjelenítés viszonyában) az érzéki képzetek összekapcsolásával (érzékszervi tömeghatás: a különböző érzékszerveken beérkező információk az agyban egy egységes érzetté összegződnek). Ezek után a tőke oldja fel a szintézist (Virilio).

A cikk végén Crary megfogalmazza, hogy milyen változásokat idéz elő a virtuális valóság (mesterséges valóság) a korábban felvázoltakhoz képest. Míg a százéves érzékelési modell (az érzékelés Charles Scott Sherrington által kidolgozott idegrendszeri modell-

je) az érzéki tapasztalatot a testhez köti (a képzetek összekapcsolásával), és elválaszthatatlanná teszi a tér- és időbeli rendszertől, addig a virtuális valóság összekeveri az érzéki és a mozgásingereket. Így „korunk képi technikáinak hosszú távú használata tényleges fizikai elváltozásokat okoz az idegrendszerben” (Crary, 1995, 27.; a fizikai és idegrendszeri hatásokkal kapcsolatban: Heim, 163–167.). Az érzéki és mozgásingerek „egyetlen stimulációs síkot” alkotnak.

„A stimulációs sík, amit valaha a test szubjektív koordinátáinak hittek, végérvényesen felbomlik, a szintézisnek még a lehetőségét is eltörölve” (Crary, 1995). A komputerrel létrehozott virtuális valóság követelte figyelem pedig már nem helyhez kötött, mint a tévé vagy a mozi apparátusa esetében (Baudry, 1999), hanem az egész testet foglalkoztatja, így általa a túlterheltség állapotába kerülhetünk. A hatalmi hálózatokban az identitást vesztett személy „puszta jelfogóvá” válik.

A média a befolyásoláson keresztül szeretne a gyerekekből szabad polgárokat nevelni. Más-képpen fogalmazva, a tanárok a médiát használják a gyerekek befolyásolására azért, hogy csökkentsék a médiától való befolyásolhatóságukat. Legyenek kritikus médiafogyasztók: ne váljanak az újsághirdetések, televízió reklámok vagy az internet „áldozataivá”, lassanak át a trükkökön a kommunikációs hatások elsajátítása révén.

A valóság megismerésével párhuzamosan megjelenik az emberben annak egyre tökéletesebb illúziója iránti vágya is

Arthur C. Danto szintén elemzi az illúzió, az optikai reprodukció szerepét a művészetben. A művészet haláláról szóló tanulmányában (1997) kiindulópontként a következő kérdések foglalkoztatják: van-e a művészetnek jövője, és milyen lesz a jövő művészete. Művészettörténeti modellek és saját modelljének bemutatása kapcsán ír az illúzió szerepéről (az illúzió keresésének kérdéséről). A virtuális valósággal Danto ebben a tanulmányában külön nem foglalkozik, de választ kaphatunk a technikai médiumok és az ember viszonyának változásaira (fejlődésére?).

A művészettörténet progresszív (fejlődést feltételező) modellje Vasaritól ered, aki – Gombrich szintén ezt a nézetet képviselő szavaival – „a stílustörténetben a természetes

látzatok fokozatos meghódításának történetét látta”. Gondolhatunk itt a barokk illúziókeltésre vagy Michelangelo Dávidjának a valós emberi arányoknál nagyobbra méretezett fejére. (3) Viszont csak a görögöknél és a reneszánszban látta kifejezett célnak az optikai hűséget. Ezzel szemben Danto szerint nem egyszerű technikai fejlődésről van szó az ábrázolásban, hanem konvencióról (ahogyan Panofsky [1995] a perspektívát mint szimbolikus formát, koronkénti stílusmozzanatot értelmezi), sőt az ember felépítéséről (az ebből adódó törvényszerűségekről).

Így a dantói gondolatmenet alapján ez a modell elveszti minden relevanciáját, a haladás fogalma értelmezhetetlenné válik, a progresszív modellel értelmezett művészet története, legalábbis a festészeté, lezárult. Ez esetben vajon milyen szerepe lehet az egyre fejlettebb technológiáknak a művészetben és a tudományban?

A progresszív modellel is érdemes azonban megvizsgálni.

Ha fejlődést tételezünk fel az ábrázolási technikákban (az optikai reprodukció területén), akkor ennek a haladásnak újabb lépcsőfoka a virtuális valóság. A haladást „az a törekvés jellemzi, hogy a perceptuális valóságra történő utalás helyett minden lehető alkalmal olyan elemet használjunk, amely egyenértékű a perceptuális valóság jelenségei-

vel” (Danto, 1997, 101.). A festészet esetében a festő egyre „finomabb” technikával jelenítette meg vizuális tapasztalatait.

A mozgás ábrázolásában az állóképekhez (például a festményhez), szobrokhoz képest a film jelentette az előrelépést. A mozgás illúziójának keltését a művészek régóta alkalmazták: történet elbeszélő jeleneteket, képsorozatokot, különálló vagy egybeszerkesztett mozgásfázisokat festenek, rajzolnak, vagy szimmetrikus kompozíciót teremtenek. A filmben viszont az ábrázolási technikának köszönhetően a mozgás felismeréséhez „nincs szükség magyarázatra”, így ez továbblépést jelent a perceptuális ekvivalencia skáláján. (4)

A festészet és a szobrászat mint látvány is beilleszthető ebbe a művészettörténeti modellbe. A realiztikustól az absztraktig terjedő plasztikai skálán a színesre festett barokk vagy hiperrealista szobortól a reliefig minden megtalálható. A mozgó plasztika is bizonyos szempontból a perceptuális ekvivalencia keresésének egyik újabb állomása, akárcsak az előzőekben ismertetett film.

A mitológia szerint „Daedalus állítólag mozgó babákat gyártott Minosz király gyermekeinek, akik aztán persze felnövekvén még látványosabb mulatságokra vágytak.” (Danto, 1997, 108.). A szobrászok megfelelő technikai megoldások hiányában általában csak utaltak a mozgásra, de a mobil és kinetikus művészetnél ez követelmény. A mozgó holográfia esetében (bár ez inkább a filmhez képest történő továbblépés) ugyanakkor a nem absztrakt mozgó tárgyak meggyőzőnek tűnének, beteljesítve a mimetikus haladás vágyát.

Kétséges viszont, hogy a perceptuális ekvivalencia elégséges feltétele lenne a műalkotás születésének. „Ha például a filmnek nem volna narratívája, akkor alighanem elenyésztett volna az érdeklődés a mozgás ábrázolása iránt.” (Danto, 1997, 110.) Hiszen a valóságban annyiszor láthatjuk a dolgokat, ahányszor csak akarjuk. Talán a narráció egy lehetőséget jelenthet a virtuális világ művészi igényű felhasználásában is (bár a jelenleg még kezdetleges adatterek ezt nem igénylik, lásd például a „Second life” internetes virtuális valóságot). Jelenleg a videoművek, installációk reduktív dramaturgiájával kell párhuzamot vonnunk.

Amikor minden perceptuális skálának létrehozták a technikai ekvivalensét, akkor a művészet véget ér – mondja Danto. A haladás végső korlátját jelöli ki például érzéseink utalások nélküli ábrázolása. „Ha létezne valami, ami kellően megközelíti mások érzéseinek átérzését, az ábrázolási technikák haladásához tartoznék” (Danto, 1997, 102.) (Az erre való törekvések napjainkban sem hagytak alább, hiszen a virtuális térben több érzékszerv (hallás, tapintás) szimulálását megoldották már, az érzelmek generálását azonban eddig csak kísérletileg alkalmazták, agykérgi stimulációval.)

A 21. század festészete és szobrászata részben elfordul a perceptuális ekvivalencia keresésétől, hiszen technikailag megközelítették a végső pontot. A szerepét egyre több utalás veszi át, így valamiféle magyarázatot kell adni ezen művek értelmezéséhez.

Az újabb modell a „kifejezést” állítja a művészet középpontjába. Ez esetben a művészenkénti, egyéni kifejezések összemérhetetlenek, a művészettörténet így művészek egymás mellé állított élettörténete lenne. Annak is lehet története, ahogyan megtanuljuk kifejezni az érzéseinket, „ez azonban a szabadság általános történetéhez tartozna, s nem kötődne szorosan a művészetéhez” – mondja Arthur C. Danto (1997, 118.). Ez a gondolat kapcsolódik a cybertér kínálat szabadságillúzió ígéretéhez. A virtuális valóság egy technikai eszköz, amely nem feltétlenül érzetek és érzelmek kifejezése szempontjából alkalmas műalkotások létrehozására.

Danto saját modelljét, amely nem csupán az illuzionisztikus ábrázolásra terjed ki, Hegel gondolataiba ágyazza. E modell szerint is van történet és haladás a művészetben, de ez a haladás nem az előbb említett perceptuális ekvivalencia fejlődésére vonatkozik, hanem a gondolkodás fejlődésére. A cél az abszolút tudás elérése, és ez a tudás magának a

művészetnek a meghatározása, a művészetfilozófia eljövetele. Ezután minden új műfaj megkövetel valamilyen elméleti megértést. A művészetfilozófia megszületése mellett a modern művészet jellemzője, hogy „a tárgyak a nullához közelítenek, ahogy elméletük a végtelenhez közelít, vagyis voltaképpen nincs is más, mint elmélet” (Danto, 1997, 125.).

A virtuális valóság megfelel a „tárgynélküli” műalkotás teóriájának. Itt nincs szó klasszikus értelemben vett tárgyról, csak CD-ROM-on tárolt adathalmazokról vagy az interneten, szervereken tárolt digitális információkról. Nem a külső forrású „szimulált” vagy a manuálisan rajzolt „generált” képekre gondolok, hanem a komputer saját nyelvére, a matematikai-fizikai törvényszerűségek alapján létrehozott „szintetizált” képekre sa az e képekből felépített világokra (Paternák, 1993). (5)

A virtuális valóság mint a valóság bizonyos fokú optikai reprodukciójára vagy reprezentálására képes „technikai eszköz” beilleszthető tehát a vázolt fejlődési sorba (sőt, előrelépést is jelent például a filmhez képest, és az interaktivitást még nem is vizsgáltuk), függetlenül attól, hogy ezzel készülnek-e a jövő műalkotásai. A virtuális valóság adat-, illetve szintetizált jellege felől megközelítve (a tartalmat most nem érintve) Danto modelljébe is beilleszthető lehet mint „tárgynélküli” műalkotás.

Végül egy eddig nem említett fogalom teheti teljessé a képeknek és a nyelvnek a valósághoz, annak változó fokú reprezentálásához és egymáshoz fűződő viszonyát.

Ez a fogalom a nyelvi metafora újbóli megjelenése a művészetben. A reprezentáció esetében a hasonlóságot, a valóság perceptuális ekvivalenciájának előállítását vizsgáltuk eddig. Ez bizonyos esetekben nem kielégítő. Nelson Goodman (...) egy egyszerű példával hozza vissza a nyelvi megközelítést. Ha egy festmény reprezentálja Wellington herceget, az nem működik szimmetrikusan, tehát Wellington hercege nem reprezentálja a festményt. A hasonlóság esetében, ha A hasonlít B-re, akkor ez fordítva is igaz. Ebben az esetben a kép referál tárgyára (átemelve az írásbeliségből a terminológiát), azaz denotálja azt. Ilyen formában a denotáció egyik speciális fajtája lehet a reprezentáció.

A fejezet zárásaként ezen, az eddigiekhez képest új fogalomnak az említésével próbáltam árnyalni a nyelvet, az írásbeliség és a képiség egymáshoz és a valósághoz fűződő bonyolult viszonyát.

Összegzés

A képiség és az írásbeliség folyamatos átalakulásával a gondolkodás képek által strukturálódik, az információszerzés, problémamegoldás is átalakul a kifejtett módon. A posztmodern írásbeliség néhány vonásában a szóbeliségre hasonlít, más esetekben (multimédia) a képektől elválaszthatatlanná válik. A képiség néhány szerző szerint tökéletesebben reprezentálja a világot, mint a nyelv, viszont a flusseri logika a posztalfabetikus technikai képek megértéséhez a technoképezetet javasolja mozgósítani, ami a történeti tudathoz képest visszalépést jelent.

A posztmodern képiség elméletei sokrétűen közelítenek a képhez, és nemcsak a vizuális, de a nyelvi megközelítések száma is szinte áttekinthetetlen. A valósághoz fűződő viszonyt pedig a szemiotika, a szintaktika, a pragmatika, a szemantika, valamint a reprezentáció- és denotáció-elméletek bontják ki.

Továbbgondolva ezeket a folyamatokat az iskola, a pedagógia szerepe is gyökeresen megváltozik. Nem a lexikális tudás átadása, hanem az információhoz való hozzájutás megtanítása válik az iskola egyik legfontosabb funkciójává. Ennek következtében a régi, neves iskolák presztízse is csökken, míg a hálózaton keresztül megvalósuló oktatás súlya nőni fog (virtuális egyetem).

A „technoképezet” megteremtését, azaz a képek hiteles olvasását, kibetűzését elsősorban a médiapedagógia feladataként képzelem el, de a jelenlegi iskolai modellezésekkel ellentétben minden műveltségi területet át kell szőnie az ezen alapuló (új típusú) vizuálisnak, hiszen minden területnek megvannak a vizuális ismeretei.

A médiapedagógia irányelveit – összhangban a leírtakkal – nemzetközi egyezmények is rögzítik: az UNESCO szerint (bár úgy tűnik, mindenki érti a vetített, közvetített és elektronikus képek üzenetét) a médiapedagógia „...olyan tudás, készség, attitűd fejlesztése, amely a kritikus hozzáállást erősíti, és következőképpen az elektronikus és nyomtatott médiumok felhasználásának nagyobb fokú kompetenciáját biztosítja.” (*Rézművésné Nagy*, 1999, 5.). A médiapedagógia ebben az értelmezésben nem médiaalkotókat, hanem befogadókat, használókat, kritikus közönséget nevel.

Lars Qvortrup (2006) egy érdekes paradoxonra hívja fel a figyelmet a médiaoktatással, a kritikus médiafogyasztással kapcsolatban. Eszerint a média a befolyásoláson keresztül szeretne a gyerekekből szabad polgárokat nevelni. Másképpen fogalmazva, a tanárok a médiát használják a gyerekek befolyásolására azért, hogy csökkentsék a médiától való befolyásolhatóságukat. Legyenek kritikus médiafogyasztók: ne váljanak az újsághirdetések, televízió reklámok vagy az internet „áldozataivá”, lássanak át a trükkökön a kommunikációs hatások elsajátítása révén.

Jegyzet

(1) Az 'appropriation', az 'appropriation art' (kisajátítás-művészet) a posztmodern művészeti irányzatok egyike, így általános tendenciaként is értékelhetjük, melyet a sajátos képesség, írásbeliség és leginkább a z új típusú információkeresés/-kezelés tesz lehetővé. Ebben a művészeti ágban alkot Cindy Sherman vagy a reklámtervező Oliver Toscani is.

(2) Peirce tipológiája alapján a valósághoz fűződő viszony lehet indexikus, ikonikus, szimbolikus. Lásd például: Bálványos és Sánta, 1997; Szőnyi, 2004.

(3) Egyesek szerint ez a torzítás nem szándékos, hanem tervezési hiba.

(4) Mindazonáltal a filmesek jól bevált eszköze az utalás és a montázs, hiszen nincs lehetőség a cselekményt, a mozgást teljes terjedelmében megmutatni, vagy minden szereplőt egyszerre láttatni. De ez már a film nyelvére vonatkozik, amelyet ugyancsak meg kell tanulnunk, hogy „olvashassuk”.

Irodalom

Bálványos Huba – Sánta László (1997) *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.

Baudry, J.-L. (1999): Az apparátus, A valóság érzetének metapszichológiai megközelítése. *Metropolisz*, nyár.

Beke László (1997): *Médium/elmélet*. Balassi Kiadó–BAE–Intermédia, Budapest.

Bredenkamp, H. (2006): Fordulópontok. Az iconic turn ismertetőjegyei és igényei. In: uő: *A kép a médiaművészet korában*. L'Harmattan, Budapest. Cray, J. (1995): Az érzékelés modernizálása. *Gondolat-Jel*, 5. sz.

Dankó Mária (1994): *Ahogy látom. Vélemények a vizuális kommunikáció tanításához*. Szakdolgozat. MIF Tanárképző Tanszék.

Danto, A. C. (1997): *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Atlantisz, Budapest.

Erdély Miklós (1995): *A filmről*. Balassi–BAE–Intermédia.

Flusser, V. (1994): Képeink. In: Peternák Miklós (1994, szerk.): *Médiatörténeti szöveggyűjtemény*. I. MKF Intermédia Tsz. – Barabás Ilona Kkt., Budapest.

Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.

Goodman, N. (2003): *Két fejezet a művészet nyelvezetéből*. In Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft. Budapest. 26–68.

Gregory, R. L. – Gombrich, E. H. (1982): *Illúzió a természetben és a művészetben*. Gondolat, Budapest.

György Péter (1995): *Művészet és a média találkozása a boncaszalonon*. Kulturtrade, Budapest. Hall, E. T. (1966): *Rejtett dimenziók*. Háttér, Budapest.

Heim, M. (1997a): *A virtuális valóság metafizikája*. Kézirat. Debrecen.

Heim, M. (1997b): Aggályaim a számítógépekkel szemben. In: Ivancs Ágnes és Sugár János (szerk.): *Buldózer. Médiaelméleti antológia*. Média Research Alapítvány, Budapest. 163–167.

Horányi Attila (2001): A képekről. In: Béres István és Horányi Özséb (2001, szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest.

Ivancs Ágnes – Sugár János (szerk.): *Buldózer. Médiaelméleti antológia*. Média Research Alapítvány, Budapest.

Jay, M. (2000): A modernitás látásrendszerei. *Vulgo*, 2–3.

Kardos Katalin (1998, szerk.): *A térélmény kultúrtörténete és pszichopatológiája*. Tertia.

Krauss, R. E. (1995): Az avantgard eredetisége, egy posztmodernista ismétlés. *Enigma*, 2.

Moholy-Nagy László (1967): *Festészet, fényképészet, film*. Corvina, Budapest.

Nyíri Kristóf (1998): Globális társadalom és lokális kultúra a hálózatok korában. *Magyar Tudomány*.

Nyíri Kristóf (2001): Az írásbeliségről és néhány médiumról. In: Béres István és Horányi Özséb (2001, szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest.

Panofsky, E. (1995): A jelentés a vizuális művészetekben. Gondolat, Budapest.

Peternák Miklós (1993): Középmanipulációk komputerrel és videóval. In uő: *Új képfajtákról*. Balassi Kiadó, Budapest. 80–83.

Petőfi S. János (2001): A multimediális szövegekről. In Béres István – Horányi Özséb (2001, szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest.

Qvortrup, L. (2006): *Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media*. <http://www.medievidenskab-odense.dk/index.php?id=63>

Rézművesné Nagy Ildikó (1999, szerk.): *Médianevelés a közoktatásban*. B.-A.-Z. Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.

Rorty, R. (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, Princeton.

Wallace, P. (2006): *Az Internet pszichológiája*. Osiris, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

iskolakultúra könyvek

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczi János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhofer Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Géczi János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)
33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)

Előkészületben:

34. **Boros János:** Filozófia!

